

Límites y potencialidades para construir relaciones Pasado-Presente-Futuro: la imposición del orden colonial en América en los manuales escolares.

Mariano Luis Campilia y Pedro Andrés Juan

Universidad Nacional de Córdoba

mariano.campilia@unc.edu.ar, pedroandresjuan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1332-4584>; <https://orcid.org/0000-0002-5717-885X>

Recibido: 01/09/2020 - Aceptado: 02/11/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9603>

Resumen

En el marco de un Proyecto de Investigación en la Universidad Nacional de Córdoba¹ se indaga acerca de las actividades presentes en los manuales escolares en relación a sus límites y posibilidades para la formación del pensamiento histórico, categoría central de análisis. El estudio se enfoca en particular una de sus dimensiones: la conciencia histórico-temporal a partir de la construcción de relaciones pasado-presente-futuro (temporalidad humana) en la imposición del orden colonial en América. Para ello se trabaja en clave comparativa con diversos manuales de circulación en las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.

Palabras clave: enseñanza, manuales, pensamiento histórico

Limits and potentialities to build Past-Present-Future relationships: the imposition of the colonial order in America in textbooks.

Abstract

In the framework of the Research Project in the Universidad Nacional de Córdoba² the activities present in school manuals are investigated in relation to their limits and possibilities for the formation of historical thought, central category of analysis. The study focuses in particular on one of its dimensions: the historical-temporal consciousness from the construction of past-present-future relationships (human temporality) in the imposition of the colonial order in America. To do this, a comparative key is used with many textbooks used in secondary schools in the province of Córdoba.

Keywords: teaching, textbooks, historical thought

*La historia no es solo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro.
La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad humana.*
Grez y Salazar, 1999, p. 19, en Pagés, 2007, p. 1.

Introducción.

Una de las principales formas de otorgar protagonismo a nuestros³ estudiantes es convertirlos en pensadores reflexivos. Desde finales del siglo XX, para no remontarnos más atrás, la preocupación de algunos didactistas de la historia consistió en investigar cómo les estudiantes construyen conocimientos históricos y cómo los utilizan para pensar la realidad y para pensarse como sujetos de la historia; para ello han recurrido al concepto de pensamiento histórico -y sus relaciones con la conciencia histórico temporal-.

En este trabajo utilizamos como categoría de análisis este concepto, ya que el mismo constituye uno de los aportes fundamentales que la disciplina histórica puede aportar allí donde sus usos políticos adquieren una mayor extensión: su transmisión en el espacio escolar. Cuando hablamos de pensamiento histórico nos referimos a la capacidad de poner en práctica ciertos procesos mentales que caracterizan al trabajo de los historiadores y que son fundamentales para la construcción de una ciudadanía democrática crítica (Éthier et al., 2010; Pagés, 2009).

En nuestra investigación tomamos como referencia el modelo conceptual construido por el grupo de investigación GREDICS, que propone el desarrollo de la empatía, la interrogación acerca de las formas de representación, la interpretación de evidencias y la conciencia-histórico temporal como este conjunto de habilidades que posibilitan la construcción del pensamiento histórico para comprender la realidad social (Santisteban Fernández, 2010).

Aquí nos enfocamos en una de ellas, la conciencia histórico-temporal, a partir de la construcción de relaciones pasado-presente-futuro (temporalidad humana). Esto lo trabajamos a partir de la forma en que presentan la imposición del orden colonial en América algunos manuales escolares utilizados en la jurisdicción Córdoba para el tercer año de la Educación Secundaria.

La selección de este contenido en particular estuvo motivada por la importancia otorgada al mismo por las políticas curriculares (Diseño Curricular de la Educación Secundaria de Córdoba) y la potencialidad de establecer dichas relaciones temporales.

Elegimos trabajar con manuales escolares ya que los mismos conforman el insumo básico para que los docentes incorporen novedades teórico conceptuales propuestas por los nuevos lineamientos curriculares y formas para su tratamiento escolar (Herrera et al., 2004). En ese sentido, constituyen herramientas que permiten comprender perspectivas teóricas transpuestas al terreno de la didáctica, determinadas formas estandarizadas del trabajo escolar, actividades que usualmente se realizan en las aulas y modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados; también, permiten interpretar representaciones instaladas en el imaginario didáctico de muchos docentes.

Aquí nos proponemos indagar acerca de los límites y las potencialidades para construir relaciones pasado-presente-futuro (RPPF) a partir de las actividades incluidas en los siguientes manuales de presencia generalizada en la provincia de Córdoba:

- Celotto et al. (2011): "Saberes Clave. Historia: Las Sociedades de América y Europa entre el siglo XIV y fines del Siglo XVIII", Editorial Santillana.
- Rizzi y Raiter (2008): "Una Historia para pensar. Moderna y Contemporánea", Editorial Kapelusz.

Este trabajo es el resultado de los primeros avances llevados a cabo por el trabajo de los autores en el equipo de investigación que conforman.

1. Del Pensamiento Histórico y las Relaciones Pasado-Presente-Futuro.

Consideramos que las capacidades necesarias de todo ciudadano crítico no se pueden dar al margen del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los saberes de la Historia. Es necesario que los estudiantes tengan conocimiento de los problemas socialmente relevantes en el mundo que les toca vivir; sin estos conocimientos difícilmente podrán interpretar, valorar, fundamentar y proponer alternativas a los mismos. Pero ello no es suficiente, es necesario también que desarrollen el pensamiento histórico y sean capaces de actuar críticamente, poniéndose en el lugar del otro, analizando distintas perspectivas, proponiendo soluciones a los problemas sociales, ejercitando el diálogo, fundamentando sus ideas y actuando en pos del cambio social.

Desde la Universidad Autónoma de Barcelona, Santisteban y Pagès y otros autores vinculados a esta institución catalana han caracterizado en reiteradas ocasiones qué implica el pensamiento histórico. En un artículo, Santisteban (2010) explica que pensar históricamente requiere de: una conciencia histórico-temporal, y de capacidades de representación, imaginación e interpretación histórica.

La comprensión del pasado requiere, por un lado, aprender mecanismos para la interpretación histórica, lo que supone saber que la historia que se enseña y se aprende no es el pasado sino una construcción, una interpretación de lo que sucedió (González et al., 2011). Por otro lado, se debe dotar de significados a los hechos históricos a partir de las formas que adquiere la narración histórica y las explicaciones causales-intencionales (la representación histórica) y otorgar sentido a las acciones del pasado (la imaginación histórica). Y, por último, la comprensión de la temporalidad humana a partir de las RPPF (conciencia histórico-temporal) (Santisteban, 2010).

Esta conciencia de la propia temporalidad -de las vinculaciones habidas y posibles entre tiempos pasados, presentes y futuros, y de las conexiones y distancias entre unos y otros- no sólo es un tipo de proceso mental característico del pensar históricamente, sino que también es considerada en la mayor parte del mundo como la principal razón de ser de la enseñanza de la historia. Dice Muñoz Reyes (2014) que

El establecimiento de relaciones explícitas entre el pasado y el presente otorga sentido al aprendizaje de los contenidos históricos, contribuyendo a una mejor comprensión de los fenómenos actuales, permitiendo rescatar la historicidad del tiempo presente. Lograr que los estudiantes descubran el sentido del aprendizaje de la historia para su presente y su futuro como ciudadanos, es una tarea consustancial en la enseñanza. Las construcciones históricas se realizan en base a cuestionamientos a partir del presente, desde donde se formulan preguntas al pasado para encontrar las respuestas. Si es así en la historia ¿por qué no ha de serlo en su enseñanza? (p. 230)

Por lo tanto, la construcción de RPPF en las clases de historia contribuye, además de a la formación del pensamiento histórico de los estudiantes, a otorgarle significatividad a lo trabajado en el aula. Las actividades que vinculan el contenido disciplinar con el presente de los estudiantes y les permiten imaginar (otros) futuros posibles cumplen, por lo tanto, con una doble función -que, por supuesto, están interconectadas-.

Cuando nos referimos a actividades que habilitan la construcción de RPPF, hablamos -tomando como referencia el planteo de Muñoz Reyes (2014)- de aquellas que, en mayor o menor medida, permiten a los estudiantes:

- ubicarse en el contexto temporal, social, cultural, político y económico en el que se sitúa el contenido trabajado;
- relacionar analíticamente los contenidos en función de la comprensión del presente y de la proyección de nuevos futuros;

- considerar explicaciones causa-consecuencia, orientadas a comprender los elementos que han conformado el mundo actual y que podrían hacerlo con el del mañana;
- comparar problemas históricos con situaciones similares del presente;
- construir conocimientos a partir de fuentes del pasado que están disponibles en la actualidad;
- debatir con los pares y el docente sobre las conexiones entre el pasado, el presente y el futuro, sus cambios y continuidades, para formar posiciones críticas y argumentadas respecto al hoy y al mañana;
- ponerse en el lugar de quienes vivieron lo acontecido para tomar consciencia de la propia situación y de la propia capacidad de agencia.

2. De las políticas curriculares.

El currículum escolar expresa un proceso de construcción cultural, un proyecto político que encarna el modelo de sociedad que se desea transmitir a través de las instituciones educativas. Es un dispositivo de regulación de la actividad académica que se materializa, reinterpreta y re-significa en las prácticas. También es un proceso complejo mediante el cual ciertos contenidos son seleccionados para su transmisión escolar, a la vez que se valora esa transmisión (Beltrán Llavador, 1994).

Es un proceso complejo mediante el cual ciertos contenidos son seleccionados para su transmisión escolar: los aspectos culturales que se consideran apropiados reciben una valoración por parte de los sectores de la sociedad que los aprecian, no por una superioridad de uno sobre el otro, sino que se da una coincidencia entre los contenidos y quienes realizan la selección. La misma se basa en aquello que, supuestamente, va a permitir una mejor adaptación al mundo en que vive quien aprende lo seleccionado.

Los docentes enseñamos a ver el mundo por delegación: no totalmente como nosotros lo veríamos, sino como lo pensaron quienes tienen el poder para organizar el mundo, controlarlo, dominarlo y por lo tanto lograr la imposición de su visión (Beltrán Llavador, 1994).

Beltrán Llavador sostiene que la selección y la valoración del conocimiento van unidas: se selecciona el conocimiento que se valora superior y éste a su vez comienza a valorarse ya que ha sido seleccionado para la enseñanza. Sin embargo, ese conocimiento socialmente aceptado recibe nuevas selecciones en virtud de las valoraciones que recibe por parte de otros agentes participantes en la construcción del currículum (en nuestro caso en particular, las editoriales de mayor circulación en las aulas de Córdoba).

Es ese currículum construido el que se encuentra condicionado por cada uno de los agentes, por la estructura del conocimiento académico y por las condiciones laborales, ya que todo eso forma una red flexible que es la que establece los límites a los movimientos posibles dentro de los cuales los docentes establecen sus criterios de aplicabilidad en el aula.

Es Goodson (1995) quien -desde una mirada constructorista del currículum escolar- lo establece como un artefacto social, concebido y fabricado para propósitos humanos deliberados, ya que es la síntesis del proyecto educativo de una sociedad en un momento histórico particular. El currículum designa así el contenido a enseñar en las escuelas e insta los principios de legitimación de las formas culturales prescriptas y privilegiadas.

Aquí nos centramos en los manuales escolares, que acompañan e influyen en las prácticas de la enseñanza en la institución escolar. La misma es un lugar en el que también se generan luchas entre identidades, valores e intereses de qué y cómo enseñar: esto da cuenta de la pluralidad de miradas y puntos de vista que coexisten en las escuelas. En este contexto se da una re-producción, una invención de acuerdo al currículum vivido y al oculto; allí se plantean los conflictos diarios entre docentes, saberes, estudiantes y directivos.

Desde estas definiciones teóricas entendemos que las editoriales también son agentes relevantes en la definición de los saberes que circulan en las escuelas, y podemos ver que -en

el marco de la temática elegida para analizar- las mismas están acordes con los planteos de los Núcleos De Aprendizajes Prioritarios (NAPs) y del Diseño Curricular de la Jurisdicción Córdoba.

En relación a los NAPs podemos señalar los siguientes:

- La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América desde múltiples interpretaciones, enfatizando en el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que éstas establecieron con los conquistadores.
- El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, teniendo en cuenta, particularmente, la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sustentan el vínculo colonial. (Ministerio de Educación de la República Argentina, 2005, p. 16)

Tal como indica la resolución C.F.C. y E. No 225/04, este marco nacional no supone desconocer las definiciones de cada jurisdicción en sus respectivos diseños curriculares, sino que, por el contrario, la identificación colectiva de ese núcleo de aprendizajes prioritarios sitúa a cada una de ellas, sobre la base de sus particularidades locales en sus respectivos marcos regionales, en oportunidad de poner el acento en aquellos saberes considerados comunes “entre” jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de conjunto.

En ese sentido, aunque las editoriales analizadas son de producción porteña, los contenidos que aquí trabajamos se corresponden con los siguientes aprendizajes y contenidos del Diseño Curricular de Córdoba para el tercer año de la Educación Secundaria:

El impacto de Occidente sobre las sociedades americanas:

- Explicación del proceso de conquista y colonización europea en América y su impacto sobre las sociedades americanas.
- Identificación de las instituciones de gobierno creadas por el orden colonial español en América.
- Comprensión de la organización de la economía extractiva en relación con la explotación minera en América y su impacto en el ambiente y en la sociedad.
- Explicación de las tensiones que se producen en América dado su desarrollo productivo, la estratificación social, el sistema comercial de monopolio y las relaciones de poder. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011, p. 90)

3. Del análisis de los manuales.

Los manuales escolares se proponen como un espacio propicio para indagar y comprender muchas de las tareas, concepciones, ideas, metodologías, etc. que profesores y estudiantes construyen y llevan a cabo en el trabajo escolar. En tal sentido, permiten construir una cartografía del campo de la enseñanza de la historia.

Teniendo en cuenta esto, definimos analizar -desde los aportes teóricos de Saiz (2013) y Gómez Carrasco (2014)- actividades presentes en manuales. A partir de ello, indagamos sobre los límites y potencialidades de dichas actividades en la construcción de RPPF.

En el marco del equipo de investigación realizamos un relevamiento inicial de diferentes propuestas editoriales de presencia generalizada⁴ en las escuelas de Córdoba tales como Maipue, Tinta Fresca, Santillana, Kapelusz, Aique y SM, analizando sus contenidos de manera general y realizando un reconocimiento de las categorías vinculadas a nuestra investigación presentes en ellas.

A partir de ese primer reconocimiento, seleccionamos para este trabajo aquellas dos que presentan mayor potencialidad para el estudio de la temática: Santillana y Kapelusz.

La elección de trabajar con las actividades parte de una diferenciación entre recurso y actividad: *actividad* sería todo enunciado de trabajo dirigido a los estudiantes que apela a recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan, por tanto, acciones

de aprendizaje de diferente complejidad vinculadas a los recursos presentes en el manual o que parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste (Saiz, 2013, p. 49).

Las 158 actividades recogidas en ambos manuales (93 de Santillana y 65 de Kapelusz) se han sistematizado en torno a tres categorías: tipo de actividad; nivel cognitivo que exigen; presencia de conceptos de primer y segundo orden.

Cuando referimos a tipo de actividad daremos cuenta de las siguientes: búsqueda de información; comentario de texto; creación, ensayo; figuras/imágenes; pregunta corta, prueba objetiva.

Siguiendo con el planteo de estos autores, se consideran como actividades de tipo 1, de complejidad cognitiva baja aquellas que implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Son las que activan conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto o conocimientos procedimentales como meras destrezas o técnicas, susceptibles de ser automatizados. En segundo lugar, se suponen como actividades de tipo 2, de complejidad media aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; también inicialmente demandan contenidos procedimentales de técnicas, como los establecidos en el tipo anterior. Finalmente se establecen como actividades de tipo 3, de complejidad cognitiva alta las que suponen analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas inferenciales y de la aplicación de contenidos procedimentales como estrategias (Saiz, 2013, p. 49-50).

Por último, la tercera categoría de análisis distingue entre conceptos de primer orden -aquellos contenidos sustantivos disciplinares, cronológicos, conceptuales y factuales- y los de segundo orden -los que a partir de los contenidos sustantivos exigen a los estudiantes habilidades cognitivas propias del pensar históricamente (relevancia histórica, fuentes/evidencias, cambio/continuidad, causas/consecuencias, perspectiva histórica, dimensión ética)-.

El análisis de las actividades de estos manuales -utilizando las técnicas cualitativas y cuantitativas de Saiz (2013) y de Gómez Carrasco (2014)-, es la base desde la que distinguimos cuáles de ellas habilitan la construcción de RPPF y de qué modo lo hacen.

El manual de la editorial Santillana que analizamos es “Historia: Las Sociedades de América y Europa entre el siglo XIV y fines del Siglo XVIII” parte de la serie “Saberes Clave” (editado en el 2010). Teniendo en cuenta el recorte espacio-temporal elegido, los capítulos con los que trabajamos son los incluidos en la sección 3 “La formación del mundo colonial americano”; el capítulo número 9 (“La organización política y administrativa colonial”), el 10 (“La sociedad hispano colonial”) y el 11 (“La organización del sistema económico colonial”), cubriendo 43 páginas que incluyen 93 actividades.

Por otro lado, el manual de la editorial Kapelusz es “Una Historia para pensar. Moderna y Contemporánea” (editado por primera vez en el 2008 y reimpresso por última vez en el 2015), seleccionamos del capítulo 4 (“Conquista y Colonización de América”) los apartados “La colonización española de América: la ocupación del territorio”, “La colonización española de América: el sistema económico” y las actividades de cierre, y del capítulo seis (“América en los siglos XVII y XVIII”) los apartados “La sociedad colonial en la América española”, “La Iglesia en la América española”, “La colonia portuguesa del Brasil”; “Las colonias inglesas de América del Norte”, cubriendo 30 páginas que incluyen 65 actividades.

En relación al tipo de actividad, en ambos manuales se visualiza una recurrencia a las actividades comentario de texto, pregunta corta y prueba objetiva. En contraste, las actividades creación y ensayo no se presentan con frecuencia.

Respecto a la segunda categoría de análisis -nivel cognitivo-, es notorio que en ambos manuales las actividades de tercer nivel son las que menos veces se presentan: de 93 actividades de Santillana, 4 son de ese nivel; de las 65 de Kapelusz, 7 de ellas lo son. Por otro lado, en el ejemplar de Santillana los niveles 1 y 2 se reparten de manera equitativa (45 de nivel 1 y 44 de nivel 2); en cambio en Kapelusz son 35 las de nivel 1 y 23 las de nivel 2.

Por último, en relación al orden de los conceptos históricos, en ambos manuales se da una relativa paridad entre los niveles: Santillana presenta 48 conceptos de primer orden y 45 del segundo; en tanto en Kapelusz encontramos 36 del primero y 29 del segundo.

Además del análisis de las actividades de acuerdo a la tipología establecida por Gómez Carrasco y Saiz, nos propusimos reconocer aquellas que habilitarían, de por sí y en su enunciado, la construcción de RPPF por parte de los estudiantes.

A partir de su relectura, podemos distinguir que de las 158 presentadas en ambos manuales, encontramos 11 (5 en Santillana y 6 en Kapelusz) que posibilitarían -en mayor o menor medida- esta construcción de RPPF.

En el caso de Santillana encontramos que al trabajarse la organización política y administrativa colonial en un paratexto referido a las ciudades coloniales se solicita a los estudiantes:

Averiguá el origen de tu ciudad (año de fundación y nombre del fundador, el objetivo de su fundación, etc.). Enumerá los edificios o partes de la ciudad que aún se conservan desde la época de su fundación. Compará un plano antiguo con uno actual. En la época de su fundación, ¿el plano tenía forma de damero? ¿Cómo se fue extendiendo la ciudad hasta la actualidad? (Celotto et al., 2011, p. 127)

Dicha actividad posibilitaría el trabajo con los estudiantes respecto a la construcción social del espacio y su reconfiguración, cambios y continuidades en el mismo (rugosidades) e incluso trabajos de caso en contextos locales. Buscaría favorecer el análisis de la relación entre las sociedades y los ámbitos espaciales concretos a distintas escalas y tiempos, evaluando el impacto que se produce en dichos espacios geográficos y vinculando los procesos locales y globales a lo largo de la historia, otorgando nuevos y posibles sentidos que permitan formar ciudadanos que puedan aceptar y valorar las diferencias culturales dentro de la sociedad.

- En el segmento de actividades de cierre del capítulo 10 *“La sociedad hispano colonial”*, se propone la siguiente actividad: “Para reflexionar: ¿Se puede decir que la conquista española tuvo efectos profundos en América? ¿Creés que fueron positivos o negativos? ¿Qué signos o elementos perduraron hasta nuestros días? ¿Cómo cambió la vida de las personas que fueron conquistadas?” (Celotto et al., 2011, p. 153). La misma introduce la noción de efecto profundo -de consecuencias a largo plazo- y abre la puerta a pensar la actualidad marcada por aquellos procesos históricos. Esto permitiría también pensar el mañana como algo construible y a los estudiantes como parte del mismo.

- En el cierre de actividades del capítulo 11 *“La organización del sistema económico colonial”*, se presentan gráficos de barras sobre las exportaciones de Brasil y Argentina en la actualidad y a partir de ellas se les pide a los estudiantes:

Compará la producción de los productos en la época estudiada y en la actualidad. Investigá en diarios o Internet con qué países comercian Argentina y Brasil en la actualidad y establecé las diferencias con los siglos XVI y XVII. Estos países integran junto a otros el Mercosur; buscá información en Internet sobre ese proceso y elaborá un informe sobre esta asociación y sus actividades económicas. (Celotto et al., 2011, p. 169)

Dichas actividades permitirían profundizar en las dinámicas de la población, en las tensiones que se producen en un continente eminentemente agrario -por las lógicas impuestas por la dominación colonial- con fuertes procesos de concentración urbana, en las hibridaciones culturales que se producen en los diversos contextos, en las encrucijadas que se plantean

entre los procesos de colonialismo/imperialismo/globalización, en la redefinición de las identidades y en los procesos de integración regional como el Mercosur y la Unasur. En el mismo apartado que la actividad anterior se solicita a les estudiantes lo siguiente:

Investigá en Internet acerca de una de las actividades económicas que, en la actualidad, se conoce como arte colonial: la platería. Buscá museos argentinos y latinoamericanos que expongan estas obras. Describí algunas de las piezas y elaborá un informe sobre las características de este tipo de trabajos. (Celotto et al., 2011, p. 169)

Esta actividad nos permite mostrar, a modo de ejemplo, que no cualquier vinculación entre el pasado y el presente implica un proceso cognitivo complejo ni habilita la construcción de pensamiento histórico para entender la complejidad de la sociedad en la que vivimos y de sus RPPF.

En el caso de Kapelusz encontramos que:

- En el apartado 1 (“La sociedad colonial en la América española”) del capítulo 6, donde se trabaja la vida de les jóvenes en la época colonial a partir de un fragmento de una obra de Mariquita Sánchez, se requiere a les estudiantes que “Reunidos en pequeños grupos, comparen los siguientes temas en la época colonial y en la actualidad: la relación entre padres e hijos; las ideas acerca del amor y el matrimonio. Debatan entre todos las conclusiones a las que llegaron” (Rizzi y Raiter, 2008, p. 145). Esta actividad permitiría poner en tensión el concepto de familia que ha sido histórica y culturalmente condicionado, que ha experimentado transformaciones sucesivas y está abierto a seguir haciéndolo. Bajo esa misma óptica se desnaturalizan los vínculos afectivos y las formas e instituciones que los cristalizan; habilitando a pensar nuevos roles y configuraciones familiares que rompan con la representación del modelo hegemónico.
- En el apartado 3 “La colonia portuguesa del Brasil” del capítulo 6 se presenta un artículo periodístico del diario Clarín titulado “Fiebre del oro en Brasil”, y se insta a les estudiantes a que

Justifiquen el uso de la expresión “fiebre del oro” en el título del artículo; describan las condiciones de vida de los garimpeiros; comparen las características de la búsqueda actual del oro con las del ciclo minero del siglo XVIII. ¿La minería del oro es la actividad central de la economía brasileña actual? ¿Se trata de un ciclo económico? Fundamenten sus respuestas. (Rizzi y Raiter, 2008, p. 151)

A través de estas actividades se habilitaría la comparación de procesos socio-económicos de distintos momentos históricos, recuperando puntos en común, cambios y continuidades y formas en que las estructuras e instituciones económicas del período colonial han marcado a América Latina. Se recupera la noción de “condiciones de vida” de les trabajadores para poner en tensión la idea de *desarrollo* y de *progreso*, rompiendo con la ilusión de un futuro necesariamente promisorio.

Esta posibilidad de construir RPPF a partir de la vinculación y la comparación entre las lógicas económicas del período colonial y las de la actualidad en nuestro continente se puede ver también en la actividad del mismo apartado que pide a les estudiantes que

Reflexionen acerca de los sistemas de monoproducción en el sistema colonial: ¿Qué ejemplos de monoproducción pueden mencionar en la América española? ¿Por qué creen que las metrópolis preferían los sistemas de monoproducción en sus colonias americanas? ¿Qué consecuencias tuvieron estos sistemas para la economía de América Latina? (Rizzi y Raiter, 2008, p. 153)

En dicho apartado -y a partir del mismo artículo periodístico de la actividad anterior-, se formula la pregunta “¿Qué problemas relacionados con el medio ambiente pueden derivarse de este tipo de explotación?” (Rizzi y Raiter, 2008, p. 151). Aquí se posibilitaría que les estudiantes se formen en una concepción amplia de ambiente (que recupera los aspectos sociales, culturales, económicos, naturales e históricos que subyacen en la problemática de su

cuidado), desde múltiples escalas y a partir de la comprensión de la organización de la economía extractiva en relación con la explotación minera en América y su impacto.

Para finalizar, a partir del análisis de las actividades según la tipología de Gómez Carrasco y Saiz, podemos sostener que la diferencia entre ambos manuales no es significativa (son similares los niveles cognitivos que se solicitan a los estudiantes y el orden de los conceptos allí presentes); sin embargo, sí lo es al momento de analizar cuáles de ellas habilitan la construcción de RPPF: en Santillana 5 de 93 y en Kapelusz 6 de 65.

A modo de conclusión.

Como planteamos anteriormente los manuales constituyen un insumo básico para nuestro trabajo de investigación, en tanto permiten comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo escolar y las actividades que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas. Las propuestas editoriales constituyen -por lo tanto- un dispositivo analítico clave para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados saberes, en este caso el desarrollo del pensamiento histórico. Este trabajo es un avance en ese sentido.

En esta primera aproximación, analizando actividades en manuales escolares de divulgación masiva en la provincia de Córdoba, pudimos observar por un lado que -aunque los NAPs conciben al presente como una cuestión central en la enseñanza de la Historia-, es el pasado el que se prioriza en ellas.

Por otro lado -como vimos previamente-, en dichas actividades los niveles cognitivos solicitados y el tipo y orden de conceptos es similar entre ambas editoriales. Si nos enfocamos en cómo estas habilitan la construcción de RPPF, se vislumbra que esto no fue una preocupación para las editoriales que produjeron dichos manuales. Sin embargo, no necesariamente debería haberlo sido: el pensamiento histórico como categoría -y las dimensiones que lo conforman (entre ellas, las RPPF)-, no es una noción de larga data entre los didactistas de la Historia del mundo ni del país (Gómez Carrasco, 2014).

No obstante -y como mostramos previamente en nuestro análisis-, en algunas ocasiones el tipo de actividades (lo que se le requiere a los estudiantes, la forma en que están formuladas, etc.) sí habilita a que, en el aula, los docentes y los estudiantes construyan RPPF a partir de las mismas.

Al respecto, pudimos distinguir otras actividades que las habilitarían potencialmente, pero la forma en que están expresadas y aquello en lo que se hace hincapié, lo limita y dificulta: por ejemplo, en la actividad “Buscá en la imagen y en el texto elementos del sincretismo religioso que se produjo entre las creencias indígenas y cristianas” (Celotto et al., 2011, p. 153), se limita al pasado y no posibilita la relación con el presente ni el futuro como dimensiones de análisis.

En general pudimos ver que algunos tipos de actividad como pregunta corta, prueba objetiva y comentario de texto -que suelen ser los que más limitan la construcción de RPPF- aparecen con frecuencia en estos manuales. Esto significa que no se priorizan las actividades que permitan concebir a los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, sino aquellas que implican reproducir los contenidos conceptuales o factuales presentados.

No obstante lo presentado en este trabajo, podemos sostener que más allá de las propuestas editoriales que circulan cotidianamente en nuestras escuelas, son los docentes quienes pueden -a partir de su posicionamiento en relación a las finalidades de la enseñanza de la historia y a su capacidad para romper con las formas de transmisión que se han cristalizado en el sistema educativo argentino- llevar el presente y el futuro al aula y ponerlos en juego con el pasado.

Interpretar el pasado para poner la mirada en el presente e intervenir políticamente por un futuro más democrático e igualitario, debería ser el horizonte que guíe a los docentes a la hora de utilizar manuales como recurso en sus clases.

Bibliografía.

- Beltrán Llavador, F. (1994). Las determinaciones y el cambio del currículum. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículum* (capítulo 18). Aljibe. Málaga.
- Celotto, A., De Luca, P., Fariña, M., Ramacciotti, K., Sagol, C., Scirica, E. y Wahren, C. (2011). *Saberes Clave. Historia: Las Sociedades de América y Europa entre el siglo XIV y fines del Siglo XVIII*. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 9, Barcelona.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 29-1. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayo>
- González, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En M. Martínez y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Vol. 1). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Compobell S.L. Murcia.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares. Barcelona.
- Herrera, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004). Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos. En G. Edelstein y L. Aguiar (Comp.), *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Editorial Brujas. Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular del Ciclo Básico De La Educación Secundaria - 2011-2020*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Córdoba. <https://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2004). *Resolución N° 225/04*. Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res04/225-04-ane1.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2005). *Núcleos De Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Educación Secundaria, Ciclo Básico*. Educ.ar <https://www.educ.ar/recursos/110572/nap-ciencias-sociales-educacion-secundaria-ciclo-basico>
- Muñoz Reyes, E. (2014). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia. En J. Pagès y A. Santisteban (Coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 2, pp. 229-236).
- Pagés, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. Ávila, R. López y E. Fernández De Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bilbao.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Revista Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, N° 7.

- Rizzi, A. y Raiter, B. (2008). *Historia II: Una Historia para pensar. Moderna y Contemporánea*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, pp. 34-56.
- Saiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 27, pp. 43-66.

Notas.

¹ Proyecto de Investigación SECyT. UNC: "Manuales escolares y enseñanza de la Historia: límites y posibilidades para la formación del *pensamiento histórico* en las propuestas editoriales."

² SECyT Research Project. UNC: "School textbooks and History teaching: limits and possibilities for the formation of *historical thought* in editorial proposals."

³ Para evitar la generalización que invisibiliza a las identidades y corporalidades femeninas y/o no binarias, toda vez que hagamos referencia a sujetos colectivos utilizaremos la "e" en reemplazo de los pronombres y las generizaciones masculinas.

⁴ Dicha presencia generalizada fue reconocida como tal a partir de un mapeo inicial e introductorio realizado por los miembros del equipo de investigación entre colegas en diversas instituciones de la capital provincial.